Al carissimo amico e collega prof. Pasquale d'Ercole, ricordo dell'A.

SULL' UNITÀ O DUPLICITÀ
DELLA SCUOLA SECONDARIA

NOTA

Letta all' Accademia di Scienze Morali e Politiche della Società Reale di Napoli

DAL SOCIO

FILIPPO MASCI

NAPOLI
TIPOGRAFIA DELLA R. UNIVERSITÀ
1891

Estratto dal *Rendiconto* del 1891.

I.

Nell' aspra lotta, che si combatte, intorno all' ordinamento dell' istruzione secondaria , s' è venuta formando , tra due direzioni estreme ed opposte , una direzione media , apparentemente conciliativa. Tra quelli che sostengono, dovere l'insegnamento secondario avere base e carattere principalmente letterario , senza escludere del tutto l'insegnamento scientifico, e servirsi come strumento principale di educazione mentale delle lingue e letterature classiche, e quelli che lo vogliono a base e carattere principalmente scientifico, senza escludere l' insegnamento letterario, che preferiscono dato con le lingue e letterature moderne , si sono da un pezzo interposti nella pratica , e s' interpongono ora anche nella teoria, quelli che cercano una specie di termine medio. E poichè è impossibile cercarlo nel fare le parti eguali alle lettere ed alle scienze, il che aggraverebbe oltre ogni misura ragionevole il lavoro scolastico, è parso che si potesse trovarlo nel proporre due modelli di scuola secondaria, una a tipo classico, un' altra a tipo moderno , giudicate come adatte a dare una cultura generale di-

versa secondo l' ordine di studii e di carriere a cui i giovani si avviano. Questo sistema, che s' intitola della *biforcazione*, è stato variamente concepito. Alcuni fanno cominciare la separazione negli studii secondarii fin dal loro inizio, appena sul limite della scuola elementare, altri dopo un certo numero di anni minore o maggiore, dopo il ginnasio inferiore, o nel liceo. Questa seconda maniera, vagheggiata da parecchi, ed attuata variamente, non pare però destinata a prevalere, per la difficoltà di determinare il tempo preciso della separazione, e per quella maggiore di ordinare la scuola unica secondaria di grado inferiore. È una forma scolastica ed educativa ibrida, la quale come tutte le forme ibride è poco vitale e feconda. Da noi essa fu formulata e sostenuta ultimamente nel progetto di legge Martini, e nella Relazione che lo precede; ed a quel progetto, benchè non approvato, ed anzi non discusso neppure, dal Parlamento, si cercò di dare un principio d' esecuzione con disposizioni ministeriali, che vennero del resto ben presto e saviamente revocate.

Io non discuterò questa forma parziale e imperfetta del sistema della biforcazione, e pel suo poco valore teorico, e per le molte difficoltà pratiche, che ne hanno fatto fallire l' esperimento, ogni volta che venne tentato. D' altra parte niente potrei aggiungere alla critica minuta ed esatta, che ne ha fatto il collega Miraglia. Mi preme però di discutere il principio stesso, il fondamento, del sistema, e quindi sarà bene tener presente la sua forma più completa, quella che ammette la separazione dell' insegnamento secondario fin dal principio.

Ma prima è utile chiarire un punto della presente discussione, che, lasciato nell'ombra, potrebbe generare equivoci e inesatte interpretazioni. Quando si dice, che nei criterii informativi della scuola secondaria c'è dissidio tra base letteraria, e base scientifica, non si dice punto che i' sostenitori della prima rigettino ogni

specie d'insegnamento scientifico, e i sostenitori della seconda escludano l'insegnamento letterario. Ciò non è stato sostenuto, e molto meno praticato, in nessun tempo mai. Il primo sistema, che è il più antico, non ha mai escluso l' insegnamento scientifico. Quegli studii, che i Greci chiamarono ἐγκύκλια παιδεύματα, o più brevemente τὰ ἐγκύκλια, (circulares disciplinae, orbis disciplinarum), per indicare la loro connessione organica, come stromento di pedagogia mentale, e i Romani, con frase non meno significativa, *bonae artes*, *humaniores litterae*, *humanitas*, contenevano, oltre agl' insegnamenti letterarii, alla musica e alla ginnastica, quelli dell'aritmetica, della geometria, dell' astronomia, e della filosofia, che dividevasi, come è noto, in logica, fisica, ed etica. È di tal complesso di studii, letterarii e scientifici, che Cicerone, nel luogo famoso del *pro Archia*, dice: « adolescentiam alunt, senectutem oblectant, secundas res ornant, adversis perfugium ac solatium praebent, delectant domi, non impediunt foris, peregrinantur, rusticantur ». Essi si mantennero sotto il nome di *sette arti* nei secoli V e VI, e di *trivio* e *quadrivio* dopo il IX secolo; risorsero con gli Umanisti nel secolo XV, e mantenuti quasi sempre dopo d' allora, rappresentano la continuità nei concetti educativi, dai Greci insino a noi (1). E dall' altra parte i sostenitori dell' insegnamento secondario a base scientifica non possono negare, e non negano, l'utilità degli studii letterarii per la pedagogia mentale, e la loro necessità come mezzi di cultura, e di corretta ed efficace comunicazione delle idee.

La ragione del dissenso sta in questo, che non potendosi dare egual campo agli studii letterarii e scientifici, bisogna risolversi

(1) Vedi lo scritto del prof. Lanzellotti sugli *Studii di Umanità, e l'insegnamento secondario classico in Italia*, Roma 1884, dove è pregevole la parte storica, segnatamente per l'epoca romana.

a scegliere, a dare prevalenza agli uni piuttosto che agli altri. E la disputa risorge più viva che mai, quando si tratta di scegliere tra gl'insegnamenti letterarii. Perchè, mentre i sostenitori dell'insegnamento prevalentemente letterario vogliono, che allo studio della lingua e letteratura nazionale si aggiunga quello delle lingue e letterature classiche, i sostenitori dell' insegnamento prevalentemente scientifico preferiscono le lingue e letterature straniere moderne.

Premesso ciò per chiarire e fermare i termini della discussione, esaminiamo ora il partito di duplicare la scuola secondaria, creando, accanto alla scuola letteraria e classica, la scuola scientifica e moderna.

Quegli che ha accennato, tra i primi in Italia, alla convenienza di due diverse specie d' istruzione secondaria, senza però formularla in una proposta concreta, è stato uno dei più convinti sostenitori del primato della scuola classica, il Villari; il quale in uno scritto, pubblicato il 1868 (1), si esprime così: «... nei diversi ordini di cittadini qualche volta deve essere principalissima la cultura scientifica, e qualche volta la letteraria, senza però mai cadere in un insegnamento esclusivo, che separerebbe affatto due rami della società umana e due ordini della cultura. Se ci si chiedesse di determinare a chi è necessaria l' una e a chi l' altra cultura, noi potremmo solo accennare una divisione generalissima e di massima, riconoscendo che nei casi particolari e più speciali non si potrà mai evitare una diversità di opinioni ». E dopo aver respinto il criterio distintivo degli studii in pratici e teorici, così espone quello che egli preferisce: « Nello studio per le varie profes-

(1) *L'Istruzione secondaria e il nuovo disegno di legge approvato dal Senato* (1868), nei *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze, Sansoni, 1891, p. 297 e 298.

sioni vi sono uomini che hanno bisogno della scienza e della cultura dello spirito, per operare con esse sulle cose materiali, e per valersi delle forze della natura, come l'ingegnere di ponti e strade, di miniere, di vie ferrate, ecc. Per costoro, niuno può dubitare che sieno da mettere in prima linea le scienze matematiche e naturali, che danno appunto la conoscenza del mondo materiale e della natura. Vi sono invece uomini che hanno bisogno *di operare con lo spirito sullo spirito umano,* come l'oratore, il politico, l'avvocato, il giudice. A costoro, senza dubbio giova, invece, educare la propria intelligenza principalmente con le lettere (1) ».

Veramente il Villari, da questa considerazione puramente teorica non trae nessuna conseguenza pratica, nessuna proposta di creare un altro tipo di scuola secondaria accanto a quella che già esiste, dividendo tra le due, con limiti definiti, il cômpito di preparare a gruppi diversi di studii superiori e professionali. E vista la difficoltà, da lui stesso accennata, di applicare la massima ai casi particolari, è probabile che egli non inclinasse punto a una proposta di tal fatta. Se non che quello che egli non ha creduto di fare, è stato fatto prima e dopo di lui da altri, e il sistema della *biforcazione* trova sostenitori non pochi e di non poco valore.

Ora la prima obiezione, che si presenta contro questo sistema, è quella desunta dall'unità del fine dell'istruzione secondaria. Si sa che, fra tutti gli animali, l'uomo è quello che ha bisogno d'una più lunga preparazione alla vita e all'azione; e ciò non solo dal punto di vista fisico, ma anche, e più, dal punto di vista intellettuale. Come non può addirsi al lavoro corporale utilmente, e senza che ne restino fiaccate le forze, prima che sia trascorso il

(1) P. 299.

periodo della fanciullezza, cioè intorno al dodicesimo anno; così non può utilmente operare e produrre in tutte quelle sfere di attività, che esigono una completa preparazione scientifica, prima che le sue forze mentali sieno svolte sufficientemente per imprendere l'arduo tirocinio della scienza, e prima che non l'abbia compiuto. In quell' epoca di preparazione, che arriva fino quasi alla fine del secondo decennio, predominano in lui la forza dell' imaginazione e del sentimento sulla riflessione e sul senso del reale, e quindi la stessa educazione dell' intelligenza non si può fare se non che mediante quella delle facoltà imaginative e poetiche. La severa disciplina della scienza non può essere così efficace sull'adolescente, come sul giovane, così per difetto d'assimilazione mentale, come perchè non corrisponde alla sua presente disposizione ed organizzazione psicologica. L'educazione della prima giovinezza deve essere giovanile; e ciò come dà la preferenza alle lettere rispetto alle scienze, così la conferisce, entro il dominio delle lettere, a quelle forme letterarie, a quegli scrittori, ed anche a quelle letterature, che più sono omogenee alle tendenze ai rapporti e alla prevalenza di funzioni nell'anima giovanile. Uno dei più grandi pensatori contemporanei, strenuo avversario della scuola secondaria classica e letteraria, deplora la precocità nell' educazione e nell' istruzione. « L' être humain, egli scrive, doit être développé tout entier. Le système de serre chaude a été abandonné par beaucoup de personnes, et l'on n' a plus cherché à favoriser la précocité chez les enfants. On commence à s'apercevoir que le premier avantage qu'un homme puisse apporter dans la vie, c'est que chez lui la bête soit solide. Le cerveau le mieux organisé ne lui servira de rien, s' il ne possède pas une force vitale suffisante pour le mettre en oeuvre. Obtenir l' un, sans conserver la source de l'autre, est aujourd'hui regardé comme une folie: folie que les résultats donnés par les jeunes prodiges démontreut chaque jour.

Nous découvrons par là la sagesse du proverbe qui dit, qu'*en matière d'éducation il faut savoir perdre du temps* (1) ».

Saper perdere il tempo, ecco il criterio pedagogico, che trova la più evidente applicazione nell' istruzione secondaria, la quale prescinde per sua natura da ogni scopo professionale, da ogni scopo d'utilità immediata di applicazione del sapere che impartisce, perchè ne prosegue due di utilità massima, e dai quali la stessa abilità e perizia delle applicazioni dipende. Il primo fine è di disciplinare, svolgere, rinvigorire le funzioni dello spirito, perchè possa con successo percorrere qualsivoglia carriera di studii e di professioni; il secondo è di armonizzare ed equilibrare tutte quelle funzioni, per mettere preventivamente un argine alle tendenze generate dal carattere unilaterale della cultura speciale, la quale, per questa sua proprietà, riesce quasi sempre a mutilare e falsificare la natura umana. È la natura stessa, cioè quello che ci è di più imperiosamente concreto, quella che impone un periodo di ozio fecondo, o per dir meglio di preparazione alla vita, tanto maggiore quanto più alti ed ardui sono i fini che si proseguono e gl' ideali che si vagheggiano. È la natura stessa che ha fatto della natura umana quello che ci è di più eccellente e di più degno di essere sviluppato e coltivato dall'uomo; è la natura che lo ha fatto fine e non mezzo, e che ha vietato di subordinarlo a qualunque altro fine più speciale e diverso. Ed è essa stessa che ha subordinato la capacità tecnica alla potenzialità generale dell' organismo così fisico che psichico. Chi possiede questa fa in breve tempo molto più e molto meglio di chi, non possedendola, impiega tempo e forza in acquistare quella, e solo a quella intende. L'uniformità della cultura non rinvigorisce, ma deprime le forze

(1) Spencer, De l' Education, traduit de l' anglais, Paris, Germer Baillière, 1878, p. 96.

mentali, e nella prima giovinezza le distoglie dal lavoro e le fiacca. E il partito più utile, che si possa trarre dal periodo quasi decennale di preparazione agli studii superiori, non è di anticiparli, il che genererebbe l'indifferenza e la noia, come accade per tutto quello, che ha perduto l' incanto della novità, ed eccede la misura della presente capacità dell'alunno; ma di educare la mente a fornire in breve, con vergini forze, il lavoro che la loro assimilazione richiede.

Ora ciò posto, e posto che il fine dell'istruzione secondaria è unico, formar l'uomo intellettuale e morale in una data epoca storica, posto che deve prescindere dagli scopi professionali, non si vede come si possa mettere d' accordo la generalità del fine con quella forma di specializzazione. Se l'educazione deve comprendere tutto l' uomo, se essa deve mirare, come vuole lo Stein, all'armonico sviluppo delle attività dello spirito umano, se, come avverte profondamente l'Herbart, essa deve promuovere la *multilateralità* in opposizione dell' *unilateralità* dello spirito, se deve promuovere l' *humanitas*, non si vede come e perchè debba essere duplice. Il Greard definisce nel modo che segue quella che egli chiama *istruzione integrale*, e che deve essere il tipo e il còmpito dell' istruzione secondaria; « Un' istruzione, che non ha per oggetto di fornire solamente una eletta schiera di letterati, come le antiche scuole d'umanità, od un corpo d'industriali e commercianti, come l' insegnamento professionale, od una società di cittadini, come vorrebbe una scuola esclusiva di pedagogia politica, ma si propone invece di accettare tutte queste destinazioni e di sintetizzarle nell' educazione generale dell'uomo, sviluppato nella totalità delle sue facoltà e delle sue funzioni ». Il carattere essenziale quindi di questa istruzione è di essere eguale per tutti quelli che aspirano all'istruzione superiore, di essere universale. E l'universalità consiste nell' adoperare quella disciplina mentale, che più di tutte le

altre, e meglio, è adatta a sviluppare le forze intellettuali; e insieme, come dice il Comte, nel dare ai giovani un sistema di cognizioni positive sulla natura e sull'uomo, atte a divenire, con gradazione diversa, cominciando dalle infime scuole del popolo, la base stabile di ogni insegnamento, ed a costituire lo spirito generale delle future generazioni.

Ora se questo è il concetto dell'istruzione secondaria, come si può legittimare la coesistenza di due corsi di cultura generale media? Questa, insieme con l'istruzione primaria, rappresenta diversi gradi del medesimo fondo di cultura generale proprio d'una nazione in una data epoca; e l'esigenza teorica è, che pel fine di formare lo spirito, l'educazione e l'istruzione debbano comprendere tutto l'uomo.

Ma qui mi si potrebbe osservare, che anche concesso che sia vero tutto quello che s'è detto fin qui, non ne deriva che l'istruzione secondaria debba essere eguale per tutti; perchè nessuno ha mai provato, che la via di svolgere ed educare le facoltà umane è una sola. A questa obiezione si potrebbe tanto facilmente quanto vittoriosamente rispondere, che nessuno ha provato che debbono essere invece due, o un altro numero determinato quale che sia. Anzi poichè i partigiani della scuola reale, come quelli della scuola classica, considerano come preferibile il lor proprio tipo, la grande maggioranza di quelli che si occupano di siffatta quistione è di parere che il modo debba essere unico, e che il migliore debba essere preferito. Ma a parte questo, il valore dell'obiezione dipende dalla considerazione, che come in ogni specie di educazione, così anche nell'educazione mentale la massima efficacia appartiene all'educazione individuale; e che non si può mai dire che l'educazione mentale sia la stessa anche per due individui sottoposti allo stesso sistema educativo, perchè delle differenze importantissime risultano dal contributo proprio che le tenden-

ze e le preferenze dell'educato introducono, determinando una varia proporzione ed intensità nella sua cooperazione. Chi non sa che, malgrado i maestri, gran parte della istruzione di ciascuno è effetto della forma e del modo della sua operosità? Inoltre è vero che, sebbene il tipo dell'organismo psichico-mentale del giovinetto sia quale se lo propone la teoria pedagogica, pure le differenze individuali, le deviazioni da quel tipo, sono numerosissime, che esso non rappresenta che una forma del cosiddetto *uomo medio*, ed ha quella verità che è propria dei grandi numeri. Dalla qual cosa deriva, che può esserci anche un certo numero di giovani, pei quali il sistema d'istruzione andrebbe con vantaggio considerevolmente modificato. Finalmente è certo che il genio, e talora anche il semplice talento, mal sopportano le norme fisse dei sistemi educativi, e come porta la loro esuberante potenzialità, eslege e selvaggia, si aprono la via da sè, e pervengono più presto e meglio seguendo la lor via anzichè la via comune. Ma appunto queste ragioni, che danno valore all' obiezione, mostrano che essa non autorizza punto la moltiplicazione dei tipi delle scuole secondarie. Nel determinar questi, il principio direttivo è dato dal fine che si propongono, e dalla natura umana; e se così quello che questa sono uno, non si può determinare che un tipo solo di questa istruzione, che perciò si dice appunto generale e comune. La duplicità o moltiplicità della scuola secondaria, poichè la natura umana è data e non muta, non può essere giustificata se non che dalla duplicità o moltiplicità del fine; e questo non si può moltiplicare, se non si prende in considerazione l' interesse professionale, la moltiplicità degli studii superiori e le loro differenze. La ragione della moltiplicità è dunque sempre una confusione, o se si vuole una combinazione, del criterio informativo dell'istruzione generale con quello dell'istruzione professionale.

E sia, si risponderà; ma in questa associazione del criterio spe-

ciale col generale non c'è danno, c'è invece vantaggio. Il principio dell' *educazione integrale* deve combinarsi con quello dell' *utilità* per dare una norma concreta al pedagogista e al legislatore. Altro è dissertare in astratto sul miglior tipo d' istruzione secondaria, altro è determinarlo nella legislazione e nella pratica, e quindi con gli adattamenti richiesti da questa. La scuola secondaria a base letteraria e classica può essere preferibile per chi intende alle scienze morali, e alle professioni che vi si connettono, o intende all' alta cultura scientifica per se stessa, la quale esige una mente perfettamente svolta e fornita di ogni mezzo di cultura antica e moderna. Ma per chi si prepara alle applicazioni tecniche ed industriali della scienza, per operare sul mondo esteriore, pel futuro ingegnere, pel futuro direttore d' importanti aziende agricole ed industriali, pel futuro tecnico dell'industria, è invece preferibile l'istruzione reale. Come si vede, il criterio distintivo non è stabile. Se si sta a quello presentato dal Villari, la scuola secondaria letteraria e classica servirebbe soltanto ai giovani che si indirizzano alle facoltà teologiche, filosofico-letterarie, e giuridiche, cioè al minor numero; e invece le scuole reali servirebbero ai futuri medici, naturalisti, ingegneri, industrianti, agricoltori commercianti, che intendono passare per la via dell'insegnamento superiore, cioè al maggior numero. Se invece si corregge questo criterio nel senso, che ad ogni alta cultura scientifica sia preparazione adeguata soltanto la scuola classica, non si giustifica la proposta d'un'altra scuola secondaria se non per una specie d' inconseguenza, che crede le più alte applicazioni delle scienze naturali indipendenti dall'alta cultura in esse.

Ma mettiamo da parte, per ora, questo punto del nostro tema, sul quale avremo agio di tornare, e vediamo invece se la combinazione del criterio professionale con quello dell' istruzione generale si possa fare senza danno pei fini educativi, che quest'ulti-

mo si propone di tutelare e promuovere. Da questo punto di vista si sostiene, che i due Istituti secondarii proposti adempiono ambedue al còmpito generale dell'istruzione secondaria, ed hanno sull'Istituto unico il vantaggio di tener conto delle diverse destinazioni dei giovani; così accoppiano gli utili della generalità a quelli della specialità. Abbiamo qui dunque due interessi, due fini, ai quali s'intende di giovare; e si riconosce implicitamente che il primo fine è il più importante, perchè si giudica di non poter servire al secondo se non entro i limiti nei quali è consentito dal primo. Vediamo dunque questo sistema nella pratica.

Rispetto al primo mezzo d'istruzione, quello della disciplina mentale destinata a sviluppare le forze dell'intelligenza e ad educare il sentimento e il carattere, l'Istituto secondario classico adopera le lingue e letterature classiche, l'Istituto secondario moderno adopera le lingue, e le letterature moderne. La ragione dell'insegnamento delle lingue in generale, e di quelle diverse dalla lingua nazionale, e dello studio dei grandi scrittori in esse, sta in ciò, che il pensiero è concresciuto con la lingua, e che le forze mentali sono aiutate e promosse dalla lingua nella misura nella quale esse stesse favoriscono lo sviluppo della lingua. La storia naturale dell'intelligenza è come narrata e fissata nella storia della lingua, e il ripercorrere sinteticamente questa storia è ripetere, nella vita mentale dell'individuo, lo sviluppo della vita mentale dei popoli della stessa famiglia o stirpe. Lo studio della propria lingua è l'epilogo, il risultato, e per la forza dell'abitudine sono obliate in essa tutte le diverse movenze ed attitudini, tutti gli sforzi, gli accorgimenti, e gli spontanei artifizii che il pensiero pone in atto per rappresentar sè a se stesso mediante la lingua. « Le scienze, scrive il Villari (1), massime le

(1) Le scuole secondarie classiche, e le scuole universitarie di magistero, nei Nuovi scritti pedagogici, Firenze, Sansoni, 1891.

matematiche, educano mirabilmente l'intelletto, ma da un lato solo. Alle cose dello spirito, che non si pesano nè si misurano, voi non potrete applicare l'algebra, nè la bilancia del chimico. In una lingua, in una letteratura, vi è invece tutto quello che un popolo ha sentito, ha pensato, ha sofferto; v'è tutta l'anima di un popolo, perchè fu creata da tutte le facoltà dell'uomo, onde chi vuole impararla deve esercitarle tutte. L'educare con essa lo spirito lo snoda, lo svolge da ogni lato, e lo fortifica. Una tale educazione è utile non solo all'uomo di lettere, ma anche allo scienziato, perchè aumenta nel giovinetto la forza inventiva, la potenza creatrice, della quale, sebbene in modo assai diverso, lo scienziato ha bisogno non meno del poeta ». Dunque è necessario lo studio di lingue diverse dalla nativa. E quali? La risposta è facile. Debbono essere studiate quelle lingue, nelle quali la corrispondenza del pensiero con la parola è più analitica, più evidente, più sviluppata; quelle lingue che, nel loro organismo, sono rappresentatrici più schiette dell'organismo del pensiero, e che nei monumenti della loro letteratura contengono i migliori modelli di quella che si potrebbe dire logica letteraria, di stilistica. Inoltre quelle lingue, che sono omogenee, se non lessicologicamente, per l'organismo logico, per le forme grammaticali, con la lingua nativa.

Ora se i criterii della scelta delle lingue e letterature straniere sono questi, non si vede come si potrebbe credere di sostituir bene con lo studio delle lingue moderne, e segnatamente per noi italiani, lo studio del greco e del latino. Queste due lingue rappsesentano il tipo più perfetto delle lingue flessive, e i monumenti delle loro letterature, se anche furono eguagliati dal lato estetico dai monumenti delle letterature posteriori, non lo furono punto dal lato della logica dell'espressione e dello stile. È questione filologica questa, che i filologi hanno risoluta da un pezzo; le lingue moderne sono in uno stadio regressivo rispetto alle flessioni; e la

più flessiva di tutte, la tedesca, ha spirito e struttura in parte difforme dal genio della nostra razza.

Domando perdono se mi permetto di entrare un po' più addentro nella quistione, al solo scopo di chiarire il mio pensiero, e di riepilogare una parte di quello che è stato detto su questo importantissimo argomento, e non già di dir cose nuove e non risapute. Quando il giovinetto impara una lingua, fa un esercizio pratico di logica e di psicologia, fa l'analisi del proprio pensiero concretamente e senza perdersi nel vago. Le scienze educano alcune facoltà dello spirito, lo muovono in una direzione particolare; le lingue pongono in moto ed educano tutte le facoltà. L' essere una lingua difficile, lontana dalla nostra, purchè conservi con essa la dovuta relazione, non scema ma accresce la sua forza educativa; la rende anzi ginnastica assai più efficace, come una passeggiata sulle Alpi esercita più che una sulla pianura. Da ciò l' importanza dello studio del greco. Il latino è così gran parte dell' italiano, che riesce educazione meno efficace, e per se solo insufficiente (1). La lingua e la letteratura greca sono, come ha scritto recentemente il Bonghi, « il naturale prodotto del genio di un popolo, sciolto da ogni influenza forestiera, o quasi; e feconda il genio dei popoli, coi quali viene a contatto. Come ha allevata la letteratura latina in tutto quello che ha di meglio, così ha allevata la nostra, anzi avrebbe sanato molti difetti della nostra, se le fosse stato concesso di tenerla più a balia che non ha fatto o potuto ». E il Bigot, nelle sue *Questions d'enseignement secondaire*, (Parigi 1886), scrive, che se dovesse assolutamente sacrificare una delle due lingue antiche, egli sacrificherebbe la latina

(1) Villari, L'istruzione secondaria e il nuovo disegno di legge approvato dal Senato (1868), nel vol. citato, p. 292.

alla greca: a questa, dice, *en tout cas je donnerai le rôle principal* (1).

Le lingue moderne sono, rispetto alle lingue classiche, più astratte, meno spontanee e meno originali; e nessun esercizio è tanto utile a renderci padroni della stessa nostra lingua quanto il provarci a tradurre fedelmente dai grandi scrittori dell' antichità. Perchè, (domanda il Brèal) (2), si dà importanza alla traduzione scritta d' un brano latino o greco, scelto principalmente pel merito dell'espressione? perchè la lotta col testo, pieno d' intenzione e di finezze, obbliga l' alunno a passare in rivista tutte le risorse della lingua materna. Perchè si preferiscono i *temi*, cioè i brani di scrittori della propria letteratura, alle semplici retroversioni? per costringere l'alunno a bilanciare il valore di espressioni che non sono equivalenti, e per fargli meglio penetrare, grazie a questa comparazione, il senso proprio e il valore delle frasi della lingua nativa. Perchè si tiene al verso latino? perchè la difficoltà del metro obbliga a rivolgere il pensiero in molti modi, e sviluppa nell'alunno l' ingegnosità dello stile e la morbidezza dell' espressione. Perchè la composizione latina? perchè la difficoltà d' una lingua straniera frena la tentazione di scrivere in fretta, e di abbandonarsi alla foga dell' improvvisazione.

A tale ufficio le lingue moderne sono incomparabilmente meno adatte delle antiche, perchè non ve n'è alcuna che possa vantare maggior potenzialità logica dell' italiana. A parte l' inglese, dove il sincretismo del sistema nominale e verbale è ridotto alla massima uniformità e quasi confusione dal punto di vista logico; il tedesco, che pure ha una parvenza di declinazione, limitata nella

(1) Citati dal Villari a p. 224 del vol. indicato.

(2) Citato dal Fornelli, v. La Pedagogia e l' insegnamento classico, Milano, Vallardi, 1889, p. 291.

più parte dei casi alla distinzione del genitivo, ha d' altra parte un sistema verbale, di cui il nostro è più perfetto ed organico (1). L' apprendimento d'una lingua fallisce il suo scopo pedagogico, quando lascia inerti le facoltà logiche, presentando come irrigidite e fuse in unica forma diverse funzioni ed accezioni grammaticali. Il greco poi è divenuto il tronco principale di tutta la filologia moderna, di tutti gli studii sulle antichità, sulle origini della cultura occidentale e delle sue relazioni con l' Oriente. La Grecia è il centro della cultura universale, è la giovinezza del genere umano; e il suo spirito è più adatto ad affinare l'intelligenza e la cultura del giovine, appunto perchè lo conduce alle sorgenti feconde della primitiva umanità, quando l' uomo era giovine com' egli è ora; quando ciò che per lui è uno stato passeggiero, che deve condurlo ben presto alla riflessione moderna, fu allora lo stato permanente del genere umano. « Cominciare coll'introdurre il nostro giovanetto, (scrive il Villari) (2), nel mondo moderno, trascurando l' antico, sarebbe come volerlo educare in mezzo alla società di uomini maturi, privarlo dei veri compagni della sua giovinezza ».

Un buon governo della mente al dì d'oggi deve richiedere un'igiene speciale dell' intelligenza, diretta a rinforzare la funzione di raccogliere e sistemare le cose, innanzi di dedicarsi a tanta varietà di oggetti e di occupazioni. Ora, per questo scopo, vale assai più lo studio delle lingue antiche e quello dei lor monumenti letterarii, che quello delle moderne. Perchè noi siamo distratti dalla troppa ricchezza, dal gran numero di cognizioni di cose; e il

(1) v. Cocchia, *Gli studii classici in relazione con la cultura e con l' educazione nazionale*, estratto dalla Rivista di Filologia e d' Istruzione classica, anno XVII, p. 14.

(2) Op. cit., p. 225.

pensiero, come la vita moderna, è più vario che uno e sistematico, mentre è il contrario del pensiero e della vita antica. La logica del pensiero e del carattere in nessuna letteratura moderna si apprende come nelle letterature di Grecia e di Roma (1).

Il Brunetière (2) dice degli scrittori antichi, specialmente latini: « Pour developper une idée, la suivre dans ses conséquences, la decomposer en ses parties, et quand il faut, la récomposer, n'y rien mêler qui lui soit étranger, ils sont sans rivaux, même parmi les anciens ». Ora la ragione di questo pregio è la maggiore intimità del pensiero con se stesso, la poca lettura rispetto alla molta riflessione, la necessità di trarre la cognizione, più che da ogni altra cosa, dal discorso costante della mente con se stessa. I modelli greci e latini sono adatti a svolgere le più opposte qualità logiche della mente, ed a correggere ed integrare l' una con l' altra. Voi avete da una parte la densità con l' ordine del pensiero, che si rivela nel periodo fitto ed involuto, ma pur così chiaro ed organico, di Cicerone, di Livio e di Tacito; e dall'altra parte la varietà, la libertà e l' agilità del pensiero e dello stile degli scrittori greci. E, medio tra queste qualità, il senso della misura, dell'euritmia, a cui s'informano l'arte e la letteratura antica, avvezza a quella che è la più fruttuosa educazione logica, a riconoscere il pensiero proprio, a rilevarlo, e fare che l'imagine di esso risplenda spiccata ed intera nella parola.

I classici greci e latini presentano questa grande qualità pedagogica, il carattere elementare ed eminentemente assimilabile del loro pensiero. Nessuno scrittore moderno è così umano e cosmopolitico come Omero e Virgilio, Orazio e Pindaro, Demostene e Cicerone, Tacito e Tucidide. Dicasi lo stesso dei filosofi, perchè

(1) v. Fornelli, op. cit., lez. VIII.

(2) *La question du latin*, Revue des deux mondes, 15 dic. 85.

in nessun sistema filosofico dell' antichità il carattere etnico ed individuale è così spiccato e riconoscibile come nei maggiori filosofi moderni. Per conseguenza nessuno scrittore è così adatto, com'essi sono, a diventare educatore dell'umanità (1). Vi è inoltre, nota il Fornelli, negli scrittori latini, una certa tonalità di ragione e di buon senso, che non si perturba e non si ecclissa quasi mai. Essi trovano per lo più l'espressione giusta, e alla misura di tutti gli spiriti; indovinano la media delle intelligenze, imbroccano quel segno a cui la minima può giungere e la superiore non isdegna di fermarsi. Sono essi gl'interpreti e i maestri sicuri di quella ragione pratica universale, in cui tutti gli uomini si riconoscono, tutti i sistemi pretendono di trovare la loro base, e le convinzioni e le credenze il loro titolo giustificativo. Quando si tratta di autori appartenenti ad altre letterature, più dissimili dalla nostra, alle letterature orientali p. es., non più soltanto alcune cose, ma quasi tutta la maniera di concepire e di esporre le cose trova, in generale, difficoltà grande ad essere compresa da noi; il che non

(1) Il Brunetière, op. cit., dice degli scrittori latini: « . . . si les classiques latins sont assurément moins anglais que Shakspeare ou moin français que Molière, ils sont en revanche plus *humains*..... Des très grands écrivains, parmi les modernes, poètes surtout, ne sont pleinement intelligibles qu'à des hommes faits, et qui aient traversé les mêmes expériences qu'eux mêmes: Shelley, Heine. D' autres ecrivains, plus grands encore, ne sont cepandant absolument compris, sentis, goûtés que des leurs nationaux : Racine, Calderon, Shakspeare. Les vrais classiques latins sont immediatement compris de tout homme qui pense. Un philosophe pourrait dire qu'ils observent, qu' ils composent et qu'ils ècrivent en dehors et au-dessus des catégories de l' espace et de la durèe. D' une main facile, d' un trait sûr, ils tracent les contours psychologiques de l' homme universel.... Un enfant de quinze ans, mis au point de les lire, n'entendra pas toutes les finesses de leur rhétorique, mais il se retrouvera d'abord de plain pied avec eux ».

avviene, od avviene in minimo grado, con gli scrittori greci e latini, coi quali la mente del lettore si trova facilmente d'accordo, perchè la prima unità dell'umanità fu la civiltà classica, e il pensiero greco-latino fu come il compendio delle intelligenze delle nazioni. E tanto più salda fu questa sintesi in Roma, quanto più andò formandosi per gradi. Insieme col pensiero si andò a grado a grado sollevando ed allargando la lingua; la lingua dura dei fratelli Arvali, e delle dodici tavole, diventa la lingua della ragione pratica universale, la veste grave e maestosa delle idee, dei sentimenti, dei precetti, delle leggi, che potevano intendere tutti in tutti i luoghi, la lingua della cultura universale (1). Niente ci vieta d'imaginare, in un avvenire più o meno lontano, un'altra forma di umanesimo; ma finora non abbiamo, *letterariamente* parlando, una forma più larga dell'umanità classica (2).

Un'altra ragione dell'insegnamento classico è quella che si desume dalla pedagogia etico-politica. Il sentimento di libertà e il concetto della subordinazione dell'individuo allo Stato, il civismo, forse eccessivo, dell'antichità, è correttivo efficace al soverchio individualismo dell'età presente. Ancora, il carattere laico dell'umanesimo nella morale consiglia di preferire gli scrittori classici alle letterature moderne, il cui contenuto è dogmatico, e bene spesso confessionale. Bossuet mal compreso, e Voltaire ben compreso possono

(1) « Les classiques latins ont sur tous les autres une superiorité de bon sens et de raison, qu'ils doivent à la nature elle-même de leur langue, la plus grave que les hommes aient jamais parlée, ou à la nature de leur génie national, ou à celle de leur formation historique, ou à toute autre circonstance encore. Mais ce qui toujours est certain, c'est que, si les Grecs ont inventé la logique des philosophes, les Latins sont et demeurent les maîtres de cette logique moins subtile, et plus utile, plus vulgaire, si l'ont veut, qui est celle du sens commun et de la vie quotidienne ». Brunetière op. cit.

(2) V. Fornelli, op. cit. lez. IX.

formare dei fanatici in senso opposto, dice il Brunetière; ma non si potrebbe fare altrettanto con Cicerone e con Livio (1). Per queste due ragioni, e sotto questi due aspetti, nemmeno la Divina Commedia, che è il nostro maggiore monumento letterario, anche dal punto di vista educativo, potrebbe stare a paro con gli scrittori classici, come quella dove è raccolto il pensiero medievale e cattolico, e la città terrena rappresentata è quella dove

> un Marcel diventa
> Ogni villan che parteggiando viene.

Finalmente il sentimentalismo passionato delle letterature moderne, segnatamente nella passione d' amore che ne domina le più grandi manifestazioni poetiche, come quello che è una corruzione raffinata, una quasi lascivia del sentimento, non è pedagogicamente migliore della serenità e della temperanza antica (2).

Che la classicità rappresenti una civiltà in tutto diversa dalla nostra, come sostengono gli avversarii suoi nel campo pedagogico, quasichè si trattasse della civiltà cinese o indiana, è una proposizione estensivamente non vera. È vero invece che la civiltà

(1) « Les leçons (de morale) qu'ils donnent, et les regles qu'ils enseignent, indépandantes, comme elles sont, de tout dogme, par cela même et par cela seul, conviennent à tout le monde, à l'ecole juive, au gymnase protestant, au collège catholique; ne peuvent pas plus inquiéter les consciences à Moscou qu'à Madrid, et forment aiusi la matière la mieux appropriée qu' il se puisse à l'education de la jeunesse .... Si les Latins sont grossiers, souvent obscènes, indelicates en plaisanteries, c'est en latin d'abord; et puis, il est facile de les *expurger*, parce qu'en effet, dans leur littérature, la femme n'occupe qu' une petite place .... et, sans nulle pruderie, il est permis de croire que d' autres sujets conviennent mieux à l'éducation de la jeunesse » op. cit.

(2) Cfr. Fornelli, op. cit., lez. X, e XI.

presente, e lo stesso Cristianesimo, sono, per molti rispetti, una derivazione del mondo classico, per modo che, invece di una profonda diversità ed opposizione fra i due, deve ammettersi piuttosto una legittima filiazione. Quindi la cultura classica contiene un nutrimento assai assimilabile per la gioventù; nella poesia, nella storia, nelle virtù civili e guerresche, nelle leggi e nelle istituzioni dei due popoli, che hanno fatto tanto per l' incivilimento umano, si rinvengono dei coefficienti attivissimi per la formazione del carattere moderno. Del latino poi non si può dire che sia interamente una lingua morta. Fu la lingua della cultura universale nel Medio Evo e nella Rinascenza, ed anche di molte tra le opere principali letterarie e scientifiche dell'epoca moderna. In latino scrissero non solo Dante e Petrarca, ma anche Bacone ed Hobbes, Cartesio e Spinoza, Leibniz e Wolff; nè i filosofi soltanto, ma anche i naturalisti come Stenone, Linneo, Newton e Boyle. Il latino è la lingua ufficiale della Chiesa, ed anche oggi i dotti di tutte le nazioni ricorrono al latino, quando vogliono parlare ad un pubblico più esteso, alle classi colte di tutti i paesi. Quando si respinge l'insegnamento classico, perchè l'educazione deve essere *per la vita*, non si bada che il fine di quell'insegnamento è di rinvigorire, a tempo, la mente giovanile all' ordinata disciplina del pensiero classico, le cui buone doti sono come un antidoto salutare alle abitudini più scomposte della mente moderna; e non già di educare dei membri di una repubblica letteraria di morti, latinisti e grecisti, ma attori operosi e consapevoli del mondo nel quale sono messi a vivere ed operare (1).

(1) Fornelli, op. cit. lez. XII. Brunetière op. cit.: « Aussi longtemps que l'education n'aura pas pour objet d'anticiper inutilement sur une expérience de la vie, que la vie peut seule nous donner, mais de préparer à profiter de cette expérience, lorsque la vie nous l'imposera, les langues anciennes, et le

Ho voluto riassumere brevemente quelle che a me sembrano le migliori ragioni messe innanzi dalle persone competenti in sostegno dell' insegnamento classico, per mostrare che lo studio delle lingue e letterature moderne non può sostituire quello delle antiche dal punto di vista della pedagogia mentale. Certamente ogni lingua ed ogni letteratura può adempiere, nella misura della propria potenzialità e perfezione, il còmpito educativo; ma non si vede perchè ci dovremmo contentare di mezzi di gran lunga meno efficaci, quando abbiamo a nostra disposizione i migliori. Si aggiunga, che tutte le esposte ragioni hanno, pei popoli di razza latina, un valore anche maggiore di quello che hanno per gli altri, e ne hanno uno massimo per noi italiani. Quindi non s' intende come a taluni, che pur comprendono e sostengono le ragioni della scuola secondaria classica, possa venire in mente di chiedere la soppressione in essa del greco, o il greco facoltativo, e sostituito da una o due lingue e letterature moderne. Costoro dimenticano le affinità etniche, dimenticano la storia della formazione della lingua e della letteratura nazionale, il genio speciale che l' informa, e non considerano quali conseguenze un' educazione della mente fatta col tedesco o con l' inglese, o con altra lingua appartenente ad una famiglia diversa da quella delle neolatine, potrebbe avere sulla lingua e sulla letteratura nazionale. Quanto non s' è gridato contro i francesismi? eppure la prosa francese è la più perfetta delle moderne, e la lingua e letteratura francese sono le più

latin particulièrement, devront demeurer la base même de l' éducation.... Elles sont inutiles, en ce sens qu'elles ne sauraient mener personne à la fortune, mais elles sont utiles en ce sens qu'elles assouplissent, qu'elles élargissent, qu' elles élèvent l'esprit; ou encore, si l'on aime mieux, elles ne sont inutiles qu' autant que l' éducation est conçue comme apprentissage de la vie pratique, et le collège comme l'antichambre du comptoir ou de l'usine ».

affini con l'indole della nostra lingua e della nostra letteratura. Certo nessuno può mettere in dubbio l'utilità, anzi la necessità della conoscenza del tedesco per ogni specie di studii, visto che in ogni ramo del sapere gran parte della cultura moderna è contenuta in libri tedeschi. Ma chi potrebbe consigliare di dare alla lingua e letteratura tedesca l'ufficio di tenere a balia la lingua e la letteratura italiana? Sicuramente non è più il tempo delle dispute tra classici e romantici, e nessuno ripeterebbe oggidì contro l'ispirazione attinta alle grandi letterature straniere moderne l'apostrofe irosa del Monti; *audace scuola boreal.* Tutti sentono ora che le grandi opere letterarie moderne debbono essere informate al pensiero moderno, e che l'arte e la poesia moderna non possono limitarsi ad essere il pallido riflesso e l'eco monotona e pedante dell'arte e della letteratura antica. E si può sicuramente affermare, che come non ci è stata in Italia grande creazione poetica dal Foscolo, e dallo stesso Leopardi, al Manzoni e al Carducci, che non abbia attinta l'ispirazione a fonti moderne, così non ci potrà essere per l'avvenire. Ma la quistione che discutiamo è diversa; si tratta di sapere se l'educazione del gusto, e quella della lingua letteraria e dello stile in Italia debbono essere affidate piuttosto allo studio dei modelli francesi, inglesi, tedeschi, anzichè ai modelli greco-latini. Per intendere il danno di questo partito non è necessario di essere puristi. Neppure Ernesto Renan può essere accusato di pedanteria, e nondimeno, nel celebre discorso del suo ricevimento all'Accademia di Francia, egli rivolgeva ai suoi nuovi colleghi queste memorabili parole; « Vous admettez tous les changements, tous les progrés dans les idèes; les cadres vous les maintenez, et, de tous les cadres, le plus essentiel, c'est la langue ».

Quindi il vero punto della discussione a me pare che sia, non tra lo studio delle lingue antiche e moderne, ma tra l'insegnamento a

base letteraria o a base scientifica. Nella disputa, che oggi si combatte, tra i due tipi d'Istituto secondario, che aspirano non a coesistere, ma ad escludersi e sostituirsi, si tratta di vedere se l'educazione mentale non si debba attingere piuttosto alle discipline scientifiche, alle fisico-matematiche principalmente, anzichè allo studio delle lingue e letterature antiche. Lo studio delle lingue moderne non si sostiene tanto dal punto di vista pedagogico, quanto da quello della loro utilità, come strumento di cultura moderna e di comunicazione.

Le ragioni di questa opposizione sono molte, e la disputa è antica. Recentemente se ne è fatto organo in Francia il Frary (1), in un libro, dice il Brunetière, arditamente pensato, scritto con vivacità, soprattutto con abilità, e perciò assai piacevole a leggere, dove l'ispirazione è attinta principalmente dallo Spencer e dal Macaulay. Già nessuno degli argomenti riferiti in favore dell' insegnamento classico è rimasto senza obiezioni e senza critiche: fino al punto che il citato scrittore ha potuto credersi autorizzato a conchiudere, circa il valore dell' insegnamento classico, che esso non è altra cosa, dal punto di vista della preparazione alla vita, che *casser laborieusement des noix vides,* ovvero *tourner la meule pour ne produire que du son.* Poi s' è detto, che siccome il progresso scientifico è il fondamento di ogni progresso, e la prima educazione è quella che insegna all' uomo, che è il mondo in cui vive, e gliene dà un esatto concetto, così l'istruzione scientifica deve essere la base di ogni istruzione. Certo non deve essere trascurata l'educazione estetica; ma nell' ordinamento attuale dell'istruzione il rapporto è invertito, dice l'Huxley, il fiore e il frutto, che sono il coronamento, si pongono invece alla base, alla radice; l' istruzione moderna è un albero con

(1) *La question du latin*, par M. Raoul Frary, Paris 1885.

i rami e le foglie in terra, e le radici in aria. Si sostiene, che l'educazione scientifica è migliore della letteraria sotto il rapporto intellettivo, perchè lo studio delle lingue si versa sopra procedimenti relativamente artificiali ed arbitrarii, perchè soggettivi, e mortifica le menti giovanili gettandole, così vive e rigogliose come sono, nella selva selvaggia delle morte astrazioni grammaticali; mentre lo studio delle scienze le pone a contatto con la vivente natura e con l'uomo, e rinvigorisce assai meglio la memoria, il giudizio, il raziocinio. Si sostiene, che è migliore sotto il rapporto morale, perchè eleva l' autonomia della ragione e della coscienza dinanzi all'autorità esterna. Che è migliore sotto il rapporto religioso, perchè stabilisce il sentimento di dipendenza rispetto alla legge impersonale, senza mistura di concezioni antropomorfe. E finalmente, che è migliore anche dal punto di vista estetico, perchè la vera fonte d' ispirazione dell' Arte moderna è la scienza moderna, più poetica di qualunque fantasia antica.

E poi il criterio dell' utilità, e dell' educazione *per la vita* è preponderante. L' uomo, dovendo svolgere le proprie attività nel modo che meglio provveda al suo benessere materiale, e a quello della propria famiglia, e della società civile e politica, e nel modo che meglio promuova il suo progresso morale, religioso, estetico, deve apprendere, nella cultura secondaria generale, quello che il progresso della scienza ha trovato in tutte queste direzioni, giacchè non è possibile fare senza sapere, e fa meglio chi sa meglio. Quindi egli deve apprendere quanto, per tutti questi fini, e indipendentemente da ogni esercizio speciale di professione, è necessario che sappia di matematica, di fisica e di chimica, di fisiologia, d' igiene e di psicologia, di pedagogia, di economia e di sociologia, e così di diritto e di politica, e di morale, di religione e di arte. E poi imparare quelle lingue viventi, che di questa cultura moderna sono strumenti, e con l' uso delle quali

egli può entrare in rapporto con un maggior numero d' uomini, diversi da quelli che parlano la sua lingua. Fino a qualche secolo fa, quando i progressi delle scienze erano agl'inizii, si poteva quasi dire che mancasse la materia per un' istruzione a base scientifica; ma oggi che quei progressi sono tanti, e tante le applicazioni pratiche delle cognizioni scientifiche, che il tempo a saperle tutte non basta, tutto il tempo speso nello studio letterario dell' antichità è rubato allo studio delle cose per consacrarlo a quello delle parole. Quindi bisogna decidersi; e siccome, anche non disconoscendo interamente l' utilità, almeno indiretta, degli studii classici, il carico di lavoro mentale, che si avrebbe dall' aggiungerli agli studii delle scienze e delle lingue moderne, sarebbe più adatto a frangere che a rinvigorire le menti giovanili, così il meglio è di attendere a quello che più importa, e recidere la cultura di lusso, e lasciarla agli specialisti, o ad uùa piccola aristocrazia di filologi e di innamorati dell'antico. « Nous concluons donc, scrive lo Spencer (1), que pour la discipline de l' homme, de même que pour sa direction, la science est de première valeur. A tous ègards, apprendre le sens des choses vaut mieux qu' apprendre le sens des mots. Comme education intellectuelle, morale, religieuse, l' étude des phénomenes qui nous entourent est immensèment supérieure à l' ètude des grammaires et des lexicons ». E più appresso (2): « La science est la Cendrillon qui cache dans l' obscurité des perfectione inconnues. Tout le travail de la maison lui a été donné à faire. C' est par son adresse, son intelligence, son dévouèment, que l'on a obtenu toutes les commodités et tous les agréments de la vie; et tandis

(1) Op. cit., p. 84. Cfr. tutto il primo capitolo, *Quel est le savoir le plus utile?*

(2) p. 87-88.

qu'elle s'occupe incessamment de servir les autres, on la tient à l'écart, afin que ses orgueilleuses soeurs puissent étaler leurs oripeaux aux yeux du monde. Le parallèle pourrait être poussé plus loin, car nous arrivons vite au dénouement, et alors les situations seront changées. Les soeurs orgueilleuses tomberont dans un abandon mérité, tandis que la science, proclamée la meilleure et la plus belle, règnera souverainement ».

La disputa, da poco in qua, è diventata generale, ed è ripresa sempre con nuovo vigore da una parte e dall' altra; anche i poteri pubblici se ne interessano, e quindi in tutti i paesi civili si ventilano progettti di riforme, e si nominano commissioni d' inchiesta scolastica, che non hanno fin qui trovato una soluzione definitiva, e che contenti il maggior numero delle persone competenti. I sostenitori della scuola reale, o scientifica, o moderna, non sono il minor numero, nè i meno attivi; ed anche recentemente in Germania, nel momento in cui si riuniva la commissione imperiale d' inchiesta per la riforma scolastica, centoquarantanove professori ordinarii, centododici professori straordinarii, e centoquarantasei privati docenti di tutte le università germaniche, in tutto quattrocentosette professori, firmavano una dichiarazione, nella quale affermavano, che, secondo la loro esperienza, la cultura degli studenti, all' uscita dal ginnasio, è poco adatta a servir di base allo studio delle scienze naturali e della medicina (1).

La ragione di tutto questo movimento è nel cammino, veramente prodigioso, che hanno fatto fin dal principio del nostro secolo le scienze fisico-matematiche e naturali, segnatamente dal lato delle applicazioni. Esse hanno trasformato l'industria, e la società istessa, creando un nuovo ordine di cittadini, il quale è quello che comanda, perchè è quello che produce la ricchezza. Costoro

(1) v. Revue internationale de l'enseignement, 15 gennaio 91, p. 77-78.

hanno generalmente in uggia la cultura classica, e non pregiano che le scienze naturali e le loro applicazioni, a cui aggiungono lo studio delle lingue moderne e della storia e geografia. Per conseguenza questa parte dello scibile, tanto utile e necessaria per se stessa, ha picchiato alla porta della scuola secondaria, e v' è entrata; ed ora accresce ogni giorno le sue pretese, e vuol preponderare e scacciare gli antichi padroni. L'industria ebbe da principio scuole modeste, che furono appena d'arti e mestieri, e poi s' innalzarono fino ai Politecnici, e alle scuole di carattere universitario. Così han finito per trovarsi di fronte due sistemi d' istruzione generale secondaria, che si fecero e si fanno guerra tra loro, e tra i quali non sono mancati molti tentativi di conciliazione, che fallirono però sempre.

Le prime origini delle scuole reali in Germania si possono riportare tra la fine del secolo XVII e il principio del secolo XVIII; ma in sul nascere esse ebbero scopi interamente tecnici e professionali. Poi andarono cangiando a poco a poco natura, e si trasformarono da ultimo in veri istituti di cultura generale reale o moderna. Passando dal Franke, che n' ebbe la prima idea, al Semler, e da questi all'Hecker e allo Spilleke, la scuola tecnica perdè man mano il suo carattere primitivo, fino ad essere rivolta a servire di preparazione all' Accademia delle arti, al Politecnico, ed agl' istituti professionali superiori, come il Ginnasio è preparazione all' Università (1). Mutata in scuola reale, essa però ricevè come una doppia nota, d' inferiorità sociale e d' inferiorità didattica rispetto alla scuola classica, sebbene fosse caricata dello studio di due letterature moderne, oltre la nazionale, dello studio del latino, di tutto l' insegnamento storico e geografico degl' istituti classici, e di almeno due volte tanto l'insegnamento matema-

(1) v. Fornelli, op. cit., lez. XIV.

tico-scientifico, con l' appendice delle varie specie di disegni. Accanto alle scuole reali col latino, vi furono scuole reali, o come si dissero anche, *borghesi*, senza latino. Ed ora l'iniziativa dell'Imperatore è venuta a rilevarle dalla loro condizione inferiore, ad accentuare maggiormente, con l' abolizione del latino, il loro carattere reale, e a porle sul piede d' eguaglianza e rivali con le scuole classiche.

Io non entrerò nei particolari della disputa tra la scuola secondaria classica e la scuola reale, che non forma il soggetto di questa discussione. Mi limito solo a dire, che tengo per l'Istituto classico, perchè mi ripugna una cultura, che non rende l'uomo nè più amabile nè migliore, perchè le società umane non vivono soltanto dei prodotti delle manifatture, e perchè una civiltà puramente industriale non sarebbe in realtà che una barbarie peggiore dell'antica. Qui è il caso di ripetere il motto del Rènan, *tuttociò che si fa senza gli Ateniesi è perduto per la gloria.* Ma pur tenendo per l'Istituto classico, lo voglio fornito di un certo numero di insegnamenti scientifici elementari, e voglio escluso assolutamente, nell'insegnamento letterario, il bagaglio, inutile nell'istruzione secondaria, della troppa filologia scientifica, della storia delle letterature antiche, (che non sia limitata a poche notizie cronologiche intorno agli scrittori principali), dell' erudizione e delle dissertazioni critiche ed estetiche sopra le epoche e le forme letterarie, gli scrittori e le opere. Contenuto nei limiti dovuti, l'insegnamento secondario può essere abbastanza comprensivo, e riuscire efficacemente intensivo, senza il pericolo del *surmenage intellectuel*, dal quale siamo ora tanto spaventati. Ripeterò col Villari (1), che la riforma più necessaria, urgente, essenziale, è di

(1) *L' Istruzione secondaria in Germania e in Italia*, nel vol. cit., p. 151.

rendere pratico tutto l'insegnamento, di sostituire l'esercizio alla teoria, di bandire assolutamente dal liceo le *lezioni oratorie* e *sublimi.* A me sembrano ben consigliati i rimedii proposti per evitarlo dalla Commissione d' inchiesta scolastica tedesca. Che bisogni limitare metodicamente le materie d' insegnamento agli elementi, riservando all'Università una parte delle materie fin qui insegnate nel Ginnasio; che bisogni limitare il lavoro a domicilio (còmpiti scolastici); e stabilire una più stretta connessione tra tutte le parti del programma, trasferendo, per quanto è possibile, i corsi speciali nell'insegnamento di classe, che nei nostri licei dovrebbe essere creato. E finalmente che, nell'insegnamento delle lingue classiche, l'insegnamento grammaticale debba essere sempre congiunto e strettamente diretto all' interpretazione ed all' intendimento progressivamente approfondito dei classici (1). Bisogna persuadersi, che se questo fine non si raggiunge, l' insegnamento delle lingue classiche non ha ragione di esistere; e che la più grave obiezione contro di esso, segnatamente contro quello del greco, è che lo studio d' una lingua non serve, se dopo molti anni non conduce ad intendere, con qualche relativa facilità, uno scrittore non dei più ardui. Certo questo fine è più difficile a raggiungere in Italia, dove prendono necessariamente così gran parte dell' orario scolastico la lingua e la letteratura nazionale. Ma non bisogna dichiarare impossibile la riuscita, prima di aver fatto sul serio l' esperimento, cioè sfrondando tutto l' insegnamento letterario e scientifico delle scuole secondarie di quello che hanno di soverchio, e modificando radicalmente il metodo.

(1) V. *Revue internationale de l' enseignement*, 15 gennaio 1891, pp. 75 e ss.

II.

Adunque noi abbiamo come due sistemi, due tipi della scuola secondaria, ciascuno dei quali si presenta come migliore, e più adatto dell' altro a dare quella cultura generale e quella educazione delle facoltà, che è richiesta in chi aspira agli studii superiori. Quindi i sostenitori della duplicità del tipo si trovano indotti naturalmente ad apprezzare così le ragioni dell' una come dell' altra, e sono costretti a desumere le ragioni della duplicità non dal criterio pedagogico, ma da quello professionale. E se di questo si potesse tener conto senza danno di quello, nessuno avrebbe ragione di opporsi; ma come risulta da tutta la discussione precedente, l' inferiorità dell' una rispetto all' altra deve essere necessariamente ammessa da chiunque acceda rispettivamente o alle ragioni dell'una o a quelle della sua contraria. Il criterio professionale deve quindi intervenire, non come complemento, ma come correzione del criterio pedagogico, e aver valore di far preferire, in casi speciali, non quello dei due tipi, che è il migliore, ma quello che essendo pedagogicamente inferiore, è reputato migliore dal punto di vista professionale. Ora in ciò è già un errore, perchè il tipo della scuola secondaria deve essere scelto in base del criterio pedagogico; e di quello professionale è legittimo e giova tener conto, solo quando non perturba l' altro. Sia che debba operare sull' uomo, sia che debba operare sulla natura, l' uomo deve essere egualmente uomo, e compiere la sua preparazione intellettuale nel modo che è richiesto dalla natura sua, piuttosto che dalla professione alla quale si destina. È o non è, per i tempi presenti, buon mezzo di cultura generale il classicismo? se sì, deve essere buon mezzo egualmente per tutti quelli, che non vogliano, subito dopo l' istruzione primaria, de-

dicarsi a un mestiere, o non aspirino a quelle minori professioni, per le quali non è necessario l'insegnamento superiore. Se non è buon mezzo, non sarà per nessuna specie di cultura generale, e il meglio sarà di abolirlo.

Se non che i partigiani della doppia scuola secondaria sostengono, che il loro criterio distintivo è desunto da ragioni intrinseche ai fini educativi dell' intelligenza, e che, stando a questi appunto, la scuola reale sia migliore preparazione per coloro che si dedicano a professioni, le quali li portano ad operare sulle forze naturali. Ma perchè? perchè educa le loro menti al ragionamento proprio delle scienze naturali, perchè fornisce loro una maggior copia di cognizioni scientifiche utili direttamente o indirettamente per la loro professione, e perchè dà loro, nelle lingue moderne, un mezzo migliore di cultura scientifica che non sieno le lingue antiche. Ma si può provare che questi vantaggi o non sono reali, o sono distrutti da difetti, che di gran lunga li superano. Primo tra questi è l'educazione unilaterale della mente, tantopiù dannosa, quantopiù dall' indole dei loro studii, essi saranno resi alieni per sempre da ogni cultura più altamente spirituale ed umana. Sotto un certo punto di vista si può sostenere, che l'educazione prevalentemente letteraria e classica convenga più urgentemente a quelli, che destinandosi ad operare sulle forze della natnra, si pongono per una via, che li allontana sempre più da quegl' ideali della vita e dell' azione, da quella maniera di attitudine e di conformazione spirituale, che quella promuove e sviluppa. Viceversa, per chi si avvia per le lettere e per le scienze umane, è necessario più che mai un certo numero di cognizioni intorno alla natura materiale, che non avrà dagli studii superiori, e senza di cui nella sua cultura ci sarebbe una lacuna grande e perniciosa, e la stessa sua educazione mentale sarebbe incompleta. D'altra parte, poichè l'insegnamento superiore, ordinato per ciascuna specie di professioni

rivolte ad operare sulla natura, è sufficiente a dare tutto il fondo di cognizioni scientifiche richiesto per ciascheduna (1), il darlo largamente, anche nella scuola secondaria, riesce, come s'è detto innanzi, una anticipazione inutile, e nociva, almeno per questo, che il tornare più volte sullo stesso soggetto di studio, è causa di fastidio, e l'anticiparlo innanzi tempo, e prima che le forze mentali sieno adatte ad assimilarlo completamente e bene, non educa le forze mentali ma le deprime. Quindi esso non arriva ad essere d'ordinario un possesso consapevole dell'intelligenza, resta un inutile ingombro della memoria; e si sa che, come dice Montaigne: *sçavoir par coeur n'est pas sçavoir.*

Perciò il vantaggio vero e positivo è soltanto quello del possesso delle lingue moderne. L' utilità loro, come mezzo di cultura in ogni ramo di scienza, ma segnatamente nelle scienze naturali, è tale, che a chi ben considera la cosa può parere davvero che bilanci e superi tutta l'utilità pedagogica che si attribuisce alle lingue classiche. Se non che non si vede perchè dovremmo deciderci piuttosto per le une che per le altre. L'acquisizione delle lingue antiche è certamente assai laboriosa. Per farsene padroni in guisa da poter leggere correntemente e gustare gli scrittori classici, non è superfluo tutto il tempo che vi si spende intorno nel corso degli studii secondarii. Non è così per le lingue moderne. Per venire a capo di leggere correntemente, anche uno scrittore tedesco ad esempio, basta un tempo molto minore. Le ragioni del fatto sono parecchie, e tra le altre la maggiore semplicità e chiarezza dei co-

(1) È noto che gl' insegnamenti di scienze naturali si ricominciano quasi da capo nell' Università; tanto vero che pochi giorni fa, nella discussione del Bilancio dell'Istruzione, fu riproposto il partito di ridurre ad un anno solo i primi due anni degli studii medici, perchè le scienze naturali, alle quali, in quei due anni si attende, sono in massima parte studiate nel liceo.

strutti delle lingue moderne rispetto alle antiche, la loro maggiore povertà lessicologica, la proporzione sempre crescente del fondo comune di parole, segnatamente scientifiche. E, prima fra tutte queste, che allorchè le lingue moderne si imparano con intento pratico e professionale, si mette da parte tutto quel lavoro di educazione logica ed estetica, che è principale, e che prende il maggior tempo nello studio delle lingue classiche, nel quale si cerca una via indiretta, ed efficacissima, di addestrarsi a scrivere sempre meglio nella propria. Ora, circoscritto così il còmpito dello studio delle lingue moderne in coloro che intendono di valersene come semplice mezzo di cultura scientifica, non c' è ragione di scegliere tra esso e quello delle lingue classiche. Il tempo di apprendere le prime non manca, a chi voglia, nè durante il tempo dell' insegnamento secondario, nè dopo. E tutti quelli che si sono dati seriamente agli studii, sebbene educati nelle scuole classiche, sono riusciti a sapere due e anche più lingue straniere moderne.

Coloro i quali propongono, che lo studio del greco sia reso facoltativo, e che sia posto invece come obbligatorio quello di una o due lingue straniere moderne, non considerano che il partito migliore è il contrario, perchè il vincolo legale è più consigliato quando la resistenza è maggiore. L'utilità d' imparare, per esempio il tedesco, è così evidente, che oggimai in Italia, senza che ci sia obbligo di studiarlo, e senza che ne sia istituito l' insegnamento nelle scuole secondarie classiche, dove pure non dovrebbe mancare, quelli che lo sanno sono in numero incomparabilmente maggiore di quelli che sanno il greco.

Passando dalla teoria alla pratica, non pare che il criterio di distinzione, che esaminiamo, sia molto adatto per questa, perchè non riesce molto facile determinare e far le parti giuste tra le due scuole secondarie, come preparazioni agli studii superiori, dato quel fondamento teorico della loro distinzione. Si afferma che

l'Istituto secondario classico debba preparare i giovani per *le Facoltà*, e l'Istituto secondario moderno debba invece prepararli alle Scuole di applicazione, ai Politecnici, alle Scuole professionali speciali superiori, che non sieno quelle delle Facoltà. Quanto a me confesso di non intendere, dato quel fondamento teorico, la ragione di questa ripartizione. Non vedo perchè alle Scuole d'applicazione, e alla Scuola di scienze naturali si dovrebbe poter accedere anche dall'Istituto secondario classico, e perchè da questo soltanto si dovrebbe accedere agli studii di Medicina; il medico, come l'ingegnere, opera sulla natura e non sull'uomo. Quindi all'Istituto secondario classico non rimarrebbero, a rigore, che la Laurea giuridica e la filosofico letteraria; e la separazione del mondo della natura da quello dello spirito, che la scienza lavora a togliere, sarebbe accresciuta anche da quella dell'educazione in campo chiuso dei sacerdoti delle due divinità. D'altra parte, su chi opera il gran commerciante e il gran finanziere? non è la scienza di costoro fondata sulla conoscenza dello spirito umano come agente libero, produttore e consumatore, e diretta ad operare su di esso, a seguirne, spiarne, moderarne ed indirizzarne le tendenze? E allora bisognerà passare per la scuola classica per aspirare alle scuole speciali superiori dell'alto commercio e dell'alta banca, anche perchè l'oratoria economico-sociale non è, ai tempi nostri, meno usuale e meno importante dell'oratoria forense.

A me non pare dunque accettabile il criterio proposto dal Villari fin dal 1868, e riconfermato nel suo recente discorso alla Camera, sostenendo, da Ministro, la discussione del bilancio dell'Istruzione pubblica. Quel criterio ha il difetto di non essere tratto dal fine intrinseco, pedagogico, della scuola secondaria, ma dalla combinazione del criterio pedagogico col criterio professionale, e di sacrificar, contro ragione, quello a questo. Ha anche il difetto di non essere facilmente e chiaramente adoperabile nella pratica, di

limitare al minor numero degli aspiranti agli alti studii il beneficio dell'educazione classica, e di toglierlo a quelli ai quali sarebbe forse più utile, se si considera che la natura dei loro studii professionali, e che li occuperanno poi tutta la vita, li allontana sempre più da quella *cultura umana* di cui essa è dispensatrice. Perciò è stato proposto di correggere quel criterio nel senso, che la cultura classica dovesse essere richiesta per chiunque aspiri a coltivare la scienza, e si proponga, insieme agli scopi professionali, anche quello della ricerca scientifica. Ma con questa correzione, il criterio, già per sè poco chiaro, si abbuia. Giacchè di tutti quelli che aspirano agli studii superiori si può dire, che abbiano intenti insieme scientifici e professionali. I grandi trovati, che hanno mutato l'aspetto della società moderna, sono stati il prodotto dei più alti progressi delle scienze naturali e della Meccanica, e il progredire in quella via non esige minore attitudine e destrezza nell' investigazione scientifica di quel che sia richiesto dai progressi della Medicina.

Adunque, per far che si faccia, non si corregge il vago e l'indeterminato di quel criterio. Che s'intende per operare sull'uomo? operare sullo spirito umano, sulla sua volontà, sulla sua intelligenza, sul suo sentimento? ebbene non soltanto il cultore delle scienze morali, ma anche quello delle scienze naturali può essere chiamato ad operare sullo spirito umano, perchè può essere chiamato alla vita pubblica e all'insegnamento. Nè il naturalista e l'ingegnere rinunziano ad essere membri operosi delle classi dirigenti; nè è lecito subordinare in essi l'umanità alla tecnica. Come mai quello che si respinge pel semplice operaio, al quale si cerca di dare, come si può, nella scuola elementare, una cultura non tecnica, si considererebbe come buono e conveniente per chi non arriva alla pratica se non che per la via degli studii superiori? E d'altra parte, lo stesso cultore delle scienze morali può pre-

scindere da ogni fine di operare sull'uomo, intendere tutto alla pura teoria, alla pura filologia alla pura archeologia, economia ecc. ecc., e allora o non avrà punto bisogno degli studii classici, o ne avrà bisogno come studio obbiettivo, come strumento di cultura, e non già come educazione dello spirito. Che s' intende, viceversa, per operare sulla natura? applicare la scienza che se ne ha a dominarne e dirigerne le forze. Allora, se quel criterio distintivo ha un senso, tutto quello che nell' uomo è materiale, ricade nel dominio della conoscenza della natura, e l' operare sull' uomo fisico sarà come operare sulla natura. Ma come si fa a distinguere nettamente? non si continua forse la natura materiale dell'uomo nella morale? e non è ogni azione che si spieghi sulla natura in servigio dell' uomo, anzi dello spirito umano? L' ingegneria non trova forse il suo compimento nell' Arte? non cerca l' Arte l' industria? e le grandi creazioni della Meccanica e della tecnica industriale non raggiungono forse la loro perfezione mercè l'educazione estetica?

In un altro ordine di considerazioni, non è possibile non pensare al danno che la duplicità della scuola di cultura generale arrecherebbe, separando ed opponendo, pel diverso carattere dell' educazione integrale impartita da ciascheduna, lo spirito delle classi dirigenti. Mi spaventa il pensiero che le diversità di tendenze, di abitudini mentali, delle maniere di considerare il mondo e la vita, così grandi oggi e così nocive, anche solo per effetto della differenza delle professioni, non siano per essere non solo esagerate, ma portate al punto da rendere difficile ogn' intesa nel seno delle stesse classi colte e dirigenti, se l' istruzione secondaria strappasse fin da principio al seno della comune umanità le menti di coloro che intendono all' istruzione superiore. Il Villari, nel libro più volte citato, racconta quello che gli disse un giorno il Piria. « Nella Camera e nel Senato, io mi sono trovato in un mondo nuovo per me; i fenomeni che ivi hanno

luogo sono sottoposti a leggi, e sono guidati da una logica assai diverse da quelle che regolano e che fanno intendere i fenomeni della natura. Ho sentito insomma il bisogno di rinnovare l' educazione della mia mente ». Nè si dica che la varietà giova, e che dall' attrito nasce il progresso; perchè è feconda soltanto quella moltiplicità di fattori che non impedisce la cooperazione, non quella, che fondandosi sopra una rappresentazione della vita radicalmente diversa toglie la possibilità d'intendersi. E finalmente c'è, contro la duplicità della scuola secondaria, un'obiezione pratica decisiva; che essa esige dagli alunni la scelta della carriera in un tempo, nel quale quella scelta è impossibile. Io non vedo come, appena sul limite dell'istruzione elementare, a dieci anni circa, il fanciullo si possa decidere se sarà di quelli che vorranno operare sull'uomo o sulla natura. La pratica non breve dell'insegnamento secondario mi ammaestra, che neppure al terzo corso liceale i nostri giovani sono ben certi di quello che studieranno all'Università. Tra le professioni alle quali avvia l' istruzione superiore, e gli ufficii minori ai quali molti si dedicano per la via delle scuole che si dicono tecniche, la scelta è decisa quasi sempre non dalla consapevole inclinazione dei discenti, ma dalle necessità della vita, dalle strettezze di famiglia, dal bisogno di far presto, dalla inferiorità intellettuale. Ed è noto che il mutamento di carriera ha luogo talvolta anche dopo qualche anno d' Università.

Il sistema, che si dice della *biforcazione*, appar facile e semplice a prima vista, ma non è; pare rimedio a tutti i mali che travagliano l' insegnamento secondario, ma ne crea altri e piú gravi. Se si fa cominciare subito dopo la scuola primaria, esige dai fanciulli una scelta impossibile, e dal legislatore una impossibile determinazione e specificazione del valore preciso degli studi della scuola reale e della scuola classica per le professioni. Sono due sistemi contrarii, che aspirano non a coesistere, ma ad escludersi,

e ciascuno dei quali pretende di essere il tipo migliore di cultura generale. Se si fa cominciare verso il mezzo del corso secondario, sciupa ambedue i tipi scolastici nella scuola secondaria di grado inferiore, che riesce alcunchè di ibrido. E peggio se si fa, come si tentò in Francia sotto il secondo Impero, un liceo a doppio uso, classico e reale, perchè allora si guasta la scuola secondaria dal principio alla fine. Furono così immediati e significativi i segni del decadimento della cultura giovanile in Francia, che si dovè tornar subito indietro. L'esperimento, tentato dal Fourtoul, venne abbandonato dal Duruy, il quale fondò invece le scuole professionali per coloro che non vogliono seguire gli studii classici.

Il meglio sarebbe di decidersi una buona volta. Se si crede che lo studio del greco e del latino, e dei monumenti delle loro letterature, non hanno un valore eccezionale come educazione intellettuale e morale, non sostituibile dall'insegnamento scientifico, si abolisca l'Istituto classico. Allora avremo l'Istituto secondario moderno, a base scientifica, con lo studio della lingua e letteratura nazionale, e delle lingue e letterature moderne come mezzi o strumenti di cultura e di comunicazioni, e come solo mezzo di educazione letteraria. Il danno, rispetto all' utilità professionale, sarà piccolo, tanto per gli studii della natura, quanto per quelli dell'uomo. Il giurista potrà leggere nelle opere moderne compendiative ed espositive i precetti del diritto romano, e il Romanista di professione sentirà il bisogno di provvedere da sè a imparare quella lingua che gli occorre come mezzo per leggere le opere dei giureconsulti latini. Il medico poi riderà addirittura di chi gli vuole insegnare il greco, perchè intenda quel certo numero di vocaboli, che la sua arte deriva da greca fonte, non meno di quanto riderebbe ogni uomo di buon senso, se taluno volesse mobilizzare un corpo d'armata per agguantare un ladroncello. Se le sole considerazioni di utilità immediata e diretta dovessero prevalere,

io non dubito che l'Istituto classico andrebbe abolito. La moltitudine che giudica con quel criterio, lo diserterebbe, se fosse lasciata libera nella scelta. Ma poichè i problemi della pedagogia intellettuale non sono di competenza della moltitudine, poichè *non de solo pane vivit homo*, poichè è necessario, oggi più che mai, di non togliere all'intelletto moderno e al sentimento moderno l'alta idealità che deriva dal mondo classico, io sottoscriverei piuttosto coi quattro mila di Heidelberg, che coi ventitrè mila dell'*Unione tedesca per la Riforma scolastica.*

Non è stata interamente di questo parere la Commissione imperiale germanica per l'inchiesta scolastica. Convocata per una di quelle ordinanze di gabinetto, che sostituiscono talora colà l'ordinata funzione dei poteri pubblici, essa deve considerarsi piuttosto come l'emanazione diretta della iniziativa, che non sopporta contraddizioni, del giovine Imperatore, che come espressione del movimento delle idee dell'alta cultura tedesca. A giudicare dal tono reciso ed energico dei discorsi dell' Imperatore, pare che egli si sia gittato nella quistione del latino e del greco con energia non minore di quella, che ha posto nella quistione sociale, e negli apparecchi tendenti a fare della Germania la prima nazione militare del mondo. Egli ha proclamato enfaticamente, che in questa così piccola quistione per la grande politica, com'è la quistione del greco e del latino, egli ha seguito la missione storica della sua casa, ha tastato il polso al tempo suo, e indovinatone l' indirizzo, per restare a capo del movimento. Finora, egli ha detto, la via, (dell' istruzione), conduceva dalle Termopili, passando per Canne, a Rossbach e a Vionville; *io* invece fo fare alla gioventù un cammino inverso, da Sédan e da Gravelotte, per Rossbach, a Mantinea e alle Termopili. Egli ha bensì ringraziato tutti indistintamente i componenti la Commissione per l' opera prestata, anche quelli che non avevano lavorato nel senso delle sue idee, ed ave-

vano protestato coraggiosamente in favore della scuola classica; ma della Delegazione, istituita con la solita ordinanza di gabinetto, per l'esecuzione della riforma scolastica, nessuno di essi è stato chiamato a far parte.

Pure, non ostante questi precedenti, le risoluzioni e le proposte della Commissione d'inchiesta non sono state quali si aspettava e si temeva che fossero; anzi, sotto un certo punto di vista, trattandosi di una Commissione di Stato, e non di un'Accademia, e posto il dissidio lungo, e che non accenna a comporsi, nelle stesse classi colte, intorno all'indole della scuola secondaria, può parere, e pare anche a me, che quelle risoluzioni e proposte sieno quali dovevano essere. La Commissione ha pensato, che si dovesse tentare l'esperimento, (non grave per nazioni ricche), del duplice Istituto secondario, classico e reale; ma non come scuole, ciascuna delle quali apra la via a una specie di studii e di professioni, a cui non si accede dall' altra, bensì come tali, dalle quali si possa indifferentemente aspirare a tutti gli studii e a tutte le professioni. A parte le risoluzioni e proposte concernenti le particolari questioni di ordinamento di ciascuna scuola, le risoluzioni più importanti sono state due; quella riguardante la separazione dei due tipi scolastici, e quella relativa al valore dei certificati, da esse rilasciati, per gli studii superiori e per le carriere. La Commissione ha, con giusto criterio, al quale converrebbe che s' ispirassero i nostri facitori di programmi e di progetti di legge sull'istruzione secondaria, riconosciuto che non sono ammissibili che due tipi di scuola secondaria, il ginnasio classico con le due lingue morte, e la scuola reale senza latino. Ed ha proclamato fermamente e decisamente, che non è ammissibile una base comune d'insegnamento per queste due scuole.

Più importanti ancora sono le risoluzioni riguardo ai certificati di maturità.

Il certificato di maturità, rilasciato da un Ginnasio, apre l' accesso a tutti gli studii di facoltà, e agli esami per tutte le funzioni dello Stato e della Chiesa. Nessuna professione ci è, alla quale non si possa, con quel certificato, aspirare; perchè essa apre la via non solo alla professione medica, ma anche alle scuole superiori dei lavori pubblici, di meccanica, di costruzioni navali, di poste e foreste. Per le stesse scuole speciali superiori diverse da quelle indicate, che si chiamano *scuole reali tecniche*, il certificato ginnasiale deve essere completato da una prova di disegno, ed *eventualmente*, cioè solo quando dalla superiore potestà scolastica sia riconosciuto conveniente nei singoli casi, da una prova sufficiente nelle matematiche e nella storia naturale. Adunque il certificato ginnasiale ha un valore illimitato, più illimitato di quello della nostra licenza liceale, sebbene da noi l' istituto classico sia l' istituto privilegiato, e la scuola reale quasi non esista.

Il certificato di maturità, rilasciato da una scuola di carattere reale a nove anni di corso, dà diritto a seguire i corsi delle scuole reali tecniche, e i corsi speciali superiori dei lavori pubblici, di meccanica industriale, di poste e foreste, e se è dato (transitoriamente) l' insegnamento di latino, anche ai corsi di matematica e di scienze naturali nelle Università. Fin qui pare, che il valore del certificato di scuola reale sia contenuto in assai stretti confini; ma vengono subito altre disposizioni che lo parificano, o quasi, al certificato ginnasiale. E in prima, se il certificato stesso è completato da un esame sulle lingue antiche, ha lo stesso valore del certificato di maturità rilasciato dai ginnasii. Inoltre la direzione dell' insegnamento pubblico deve essere lasciata libera, secondo l' obbiettivo proseguito dal candidato provvisto di un qualunque certificato di maturità, di dispensarlo, in tutto o in parte, dalle prove pratiche, in vista dei punti di merito eccezionalmente buoni portati dal suo certificato. Questa disposizione deve essere applicata

egualmente ai portatori del certificato ginnasiale e a quelli del certificato della scuola reale. Finalmente, ed è la cosa più importante, chiunque ha il certificato di una scuola secondaria a nove anni di corso, sia ginnasiale, sia reale, si può presentare agli *esami di Stato* per qualunque professione, *anche quando il suo certificato non glie ne consente il diritto*, cioè, si deve intendere, rispetto alla laurea.

Come si vede, per via di successive correzioni, il valore del certificato di maturità della scuola reale è pareggiato a quello del certificato ginnasiale, e certo sotto il rapporto dell' esercizio delle professioni, non c' è nessuna differenza. La sanatoria degli esami pratici, della libertà lasciata alla potestà scolastica di dispensare anche da questi, ne tolgono, o certo ne riducono ad assai poco la differenza sotto il rapporto degli studii e delle lauree. Che più? la Commissione, quasi paurosa di aver lasciata sussistere questa piccola differenza, fa voto che, per quanto è possibile, *un egual valore* sia attribuito alla cultura classica e alla reale. E l' Imperatore, pur riconoscendo che la Commissione ha secondato il suo pensiero, e dato libertà a ciascuno di compiere, come meglio gli pare, la sua istruzione secondaria, ricordando un principio e una divisa della sua casa, *cuique suum*, dichiara che intorno al certificato di maturità attende una manifestazione ulteriore del voto della Commissione. E l'Imperatore ha ragione. Valeva meglio dire più semplicemente, che i due certificati di maturità hanno lo stesso valore, e che con qualunque di essi si va per qualunque via allo stesso modo (1).

Adunque in Germania è indetto l' esperimento, a condizioni eguali, con piena libertà, tra i due tipi scolastici, ed è proscritto ogni compromesso, ogni mezza misura, ogni ibrida composizione fra

(1) V. per tutta questa parte, la Revue internationale de l' enseignement, 15 gennaio 91.

essi. Il giovane, che imprende gli studii secondarii, non ha ragione di preoccuparsi della professione, o della specie di studii alla quale si destina, e di cui non può aver fatta la scelta; egli è libero dal principio alla fine. Lo Stato gli dice, poichè non si è risoluto definitivamente il conflitto tra i due modelli d' istruzione secondaria, poichè la quistione tra il classicismo e il realismo è aperta, io ti ammannisco ambedue le specie d' istruzione,

Posto t' ho innanzi, omai per te ti ciba.

E in verità è difficile fare altrimenti, e impossibile far le parti giuste tra le professioni e studii superiori che si connettono col classicismo e col realismo, ed è assolutamante inattuabile nella pratica il sistema di porre gli studenti nella necessità di decidersi sulla scelta della loro carriera appena usciti dalla scuola elementare.

Io non saprei dunque consentire nel concetto del duplice Istituto secondario, con intenti e fini nettamente delimitati, e tra i quali occorrerebbe scegliere fin da principio. Partigiano dell' istruzione secondaria classica, non vedrei senza timore inaugurato in Italia, l' esperimento al quale s' apparecchia la Germania. La nostra letteratura deriva in massima parte da fonti latino-elleniche, e per noi la cultura classica è quasi nazionale, come quella che si connette al più antico passato della stirpe italica, ed ha modellato ad imagine sua la lingua e la letteratura italiana. Non lo vedrei senza timore anche per la diversa indole, e per le diverse condizioni della cultura dei due popoli. Quindi invece di proporre, che le scuole tecniche e gli Istituti tecnici si cangino in scuole secondarie, vorrei vederli avviati decisamente agli scopi professionali, che ora sono imperfettamente proseguiti da essi, verso quelle minori professioni, per le quali non è possibile pretendere un corso

compiuto di studii secondarii. Senza quegli scopi professionali, essi resterebbero, nell' attuale ordinamento degli studii in Italia, pressochè inutili, perchè è scarsissimo il numero di coloro che vanno dagl' Istituti alle Università e alle Scuole superiori.

Però quando si dice, che bisogna accrescere il carattere professionale dell' insegnamento tecnico, non bisogna intendere, che sia d'uopo convertirlo in scuole speciali. Le scuole d' arti e mestieri, che servono all' operaio, non suppongono altra istruzione generale salvo quella che è data nelle scuole elementari. Ma per la piccola borghesia, per quella che dirige la maggior parte dei negozi nelle città, che si trova impiegata nelle più modeste amministrazioni dello Stato e private, poste, telegrafi, telefoni, ferrovie, carceri, lotto, dogane, percettorie ecc., la cultura speciale richiesta è in molta parte anche cultura generale. Parlare e scrivere l' italiano un pò più speditamente e correttamente che non si ottenga nelle scuole elementari, conoscere il francese, l' aritmetica pratica, la computisteria, le nozioni di scienze naturali, d' igiene, la storia e la geografia, o almeno la parte di esse più attinente ai bisogni pratici e, come complemento utilissimo, la calligrafia e il disegno lineare, sono tutti studii che si fanno nelle nostre scuole tecniche, e che servono insieme alla cultura generale e alla speciale. Se il numero degli alunni delle scuole tecniche si assottiglia, da un corso all' altro, più che non accada nelle altre scuole, ciò è perchè buona parte di essi è costretta da necessità economiche ad attendere innanzi tempo ai piccoli ufficii sopra indicati. D' altra parte, se l' intento professionale fosse maggiormente accentuato, e si mandassero alla scuola secondaria classica quelli che prendono la via della sezione fisico-matematica degl' Istituti tecnici, si potrebbe diminuire considerevolmente il cumulo d' insegnamenti di cultura generale, che s' impartiscono in quegl' Istituti, dove la popolazione scolastica è nella grandissima maggioranza composta

di modesti borghesi, che hanno bisogno di sbrigarsi relativamente presto, di spendere poco, e di prendere poi una piccola posizione rimuneratrice. Gli studii di cultura generale dovendo ora essere comuni, così per le sezioni professionali come per la sezione fisico-matematica, riescono male ordinati per tutte. Un' autorità non sospetta, il Sella, si pronunziò decisamente pel carattere professionale degl' Istituti tecnici, per la soppressione della sezione fisico-matematica, e per l' abolizione di ogni carattere di istituti d'istruzione generale secondaria in essi. La corrente principale di alunni, che alimenta l'insegnamento tecnico, è composta di quelli, che disdegnano l' officina, e non aspirano alla laurea, e si avvia ad occuparsi di modeste incumbenze, anch' esse necessarie alla vita sociale (1). La confusione dello scopo professionale con quello di cultura generale porta ai maggiori inconvenienti, perchè, come osserva giustamente il Fornelli, non è presumibile che un giovine, il quale è stato per tre ore a far moduli o inventarii col professore di computisteria, od a fare qualche faticosa escursione in campagna od esperimenti nel podere-modello col professore di agraria, o ad eseguire qualche difficile progetto edilizio con quello di costruzioni, sia ben disposto ad interessarsi al comento di un canto di Dante, od alla spiegazione delle cause della Riforma o della guerra dei trent' anni.

Si dirà, che così io pretendo d' imporre l' istruzione classica egualmente a tutti, di togliere ogni libertà di cultura speciale, ogni altra via di pervenire, al vero merito, che pur suole aprirsi la via da sè, e disdegna i freni di una pedantesca pedagogia. Ebbene niente è più lontano di ciò dal mio pensiero. Io credo perfettamente che si può essere non solo un grande ingegnere e un

(1) Cfr. la Scuola tecnica e il Ginnasio, per Eugenio Semmola, nel vol. XX.° degli Atti dell'Accademia Pontaniana, Napoli 1891.

gran tecnico dell' industria , ma anche un grande scienziato , un grande uomo di Stato , un grande oratore , un grande scrittore , un grande poeta, un grand' uomo in tutto, senza sapere e senza avere saputo mai niente di greco e di latino. Ma credo anche che chi opponesse un esempio di tal genere contro chi sostiene il primato della scuola classica, ragionerebbe assai fiaccamente e male. Io consentirei, che talune scuole superiori speciali, di carattere tecnico, fissassero da sè i limiti di età, e i programmi per gli esami di ammissione, che potrebbero tener luogo del certificato di studii secondarii. E mi associerei volentieri a tutti quei ragionevoli provvedimenti, che mirassero ad agevolare l'accesso agli studii superiori di determinate categorie per altra via che non sia quella della scuola classica , pur conservando a questa il privilegio di scuola secondaria generale ed unica. Vorrei che a chi ha percorso , segnalandosi , gli studii tecnici , la superiore potestà scolastica potesse, con le dovute cautele , concedere di entrare in quei rami di studii superiori, pei quali la sua cultura non paresse interamente deficiente , o fosse possibile di completare in breve tempo. Io sono anzi per accordare le maggiori libertà e le maggiori agevolezze al merito; e sono assai propenso a consentire che ci sia una qualche via sussidiaria di pervenire agli studii superiori, perchè il tipo scolastico classico non sembri una specie di camicia di forza delle intelligenze. Vorrei che ai temperamenti già adottati presso di noi pel passaggio da scuole speciali inferiori a scuole speciali superiori , altri se ne aggiungessero , segnatamente nel senso di non richiedere troppo d'istruzione classica, e di non richiederla necessariamente, per le professioni minori , ad esempio pei farmacisti. Ed accetterei fin la conservazione della combattuta sezione fisico-matematica negl'Istituti tecnici, se si trovasse modo di farlo isolandola dalle sezioni professionali. Così non vedo dove sarebbero le migliaia di gio-

vani esclusi dalle scuole secondarie pubbliche (1). Insomma, in punto ad eccezioni, accetto tutte le ragionevoli. Quello che non mi par buono è di creare molti tipi di scuola secondaria, se è possibile intendersi sul tipo migliore; quello che respingo è la determinazione di vie parallele e separate d'accesso a due o più ordini chiusi e definiti di studii superiori; quello che mi ripugna è il compromesso tra tipi diversi.

E sventuratamente la tendenza al compromesso è quella che domina in Italia, non le persone competenti, ma la maggioranza delle classi colte. Malgrado l'unanimità dei filologi, malgrado che scien-

(1) Ecco il prospetto, dato dal Bodio, della popolazione scolastica delle Università, degl'Istituti superiori, e delle Scuole superiori speciali in Italia, nell'anno scolastico 87-88. Le Università regie e libere, e i corsi universitarii annessi ai Licei, erano frequentati da 16074 alunni. Gl'Istituti superiori ne contavano 1959; ma tra gl'Istituti superiori figurano, oltre alle quattro Scuole autonome di applicazione per gl'ingegneri, di Roma, Napoli, Torino e Bologna, all'Istituto tecnico superiore di Milano, e alle tre Scuole di Veterinaria di Napoli, Torino e Milano, anche l'Accademia scientifico-letteraria di Milano, l'Istituto superiore di Firenze, e la Scuola normale superiore di Pisa. Finalmente le Scuole superiori speciali noveravano 798 alunni; ma questa cifra comprende non solo gli allievi delle tre Scuole superiori di commercio di Venezia, di Genova e di Bari, della Scuola superiore navale di Genova, delle Scuole superiori di agricoltura di Milano e di Portici, del Museo industriale di Torino, e dell'Istituto forestale di Vallombrosa, ma anche quelli degl'Istituti di magistero femminili di Roma e di Firenze, e della Scuola di scienze sociali di Firenze.

Le lauree che si concedono annualmente in Italia sono in media 2500; delle quali 1100 dalla Facoltà di Medicina, 900 da quella di Giurisprudenza, 300 dalle Scuole d'applicazione degl'ingegneri, e un centinaio per ciascheduna dalle Facoltà di Scienze matematiche e naturali, e di Filosofia e Lettere. V. la *Riforma dell'Insegnamento superiore*, anno 1°, n. 2, pp. 71 e 81.

ziati come il Betti, il Brioschi e il Cremona, e statisti come il Sella, e il Consiglio superiore d'istruzione pubblica, pur composto in maggioranza di scienziati, si siano dichiarati apertamente per l'istruzione classica, sentiamo ad ogni istante ripetersi i clamori contro il greco, che si vuole facoltativo, o sostituito da una lingua moderna; e per poco il grido di *abbasso Senofonte* non è portato dalle aule scolastiche tumultuanti alla Camera. « Dal 1859 in poi, scrive il Villari (1), si è durata un'improba fatica, in Italia, per imporre al paese gli studii classici; si è dovuto creare un corpo insegnante, si è dovuto lottare contro pregiudizii e difficoltà infinite. Ed ora che, secondo tutte le autorità più competenti, il miglioramento, i cui benefici effetti si risentono già nella cultura e nella letteratura nazionale, è continuo, e ci avviciniamo ogni giorno di più alla meta, si deve chiedere da molti la soppressione del greco, o il greco facoltativo, che vuol dire demolire la base di tutto il sistema? Ma siamo dunque condannati ad un eterno fare e disfare, a consumare nel vuoto le forze del paese? » Il Gladstone, interrogato ufficialmente, si pronunziò decisamente in favore dell' istruzione classica, e fece notare che si tratta di una quistione di principio, nella quale il peggio che si possa fare è di venire ad una transazione. Non potendosi dare un' istruzione egualmente classica e scientifica, bisogna decidersi a dare la preminenza ad uno di questi due ordini di cultura, perchè il volerli tutti e due in una volta porta a non avere nè l' uno nè l'altro. Invece pare che noi in Italia ci compiacciamo di vagheggiare costruzioni ed istituzioni di ordine composito, un ginnasio-liceo mezzo classico e mezzo romantico, o una scuola reale con un' appendice di classicismo, e insomma sempre un connubio più o meno mostruoso e infecondo del classicismo col realismo.

(1) Op. cit. p. 214.

Io spero che nella protesta contro le mezze misure, e contro l'arbitrio regolamentare ci troveremo tutti d'accordo. Non so se lo stesso accordo si potrà stabilire in favore dell'unico Istituto secondario classico; ma nutro fiducia che si riconoscerà, che la duplicità dell'Istituto stesso non può essere ammessa se non nel senso, nel quale è stata intesa dalla Commissione imperiale tedesca per l'inchiesta scolastica; la qual cosa del resto non sarebbe senza una grande incoerenza storica in Italia, nè senza pericolo. Quindi io penso, che se possiamo ammettere delle vie secondarie, la via regia è bene che rimanga per noi quella che la stessa cultura umana ha seguito, da Atene a Roma, e dall'antica alla nuova Roma.